

Gyermekeink és az iskola

„Én iskolám, köszönöm most neked,
Hogy az eljött élet-csaták között...
Tápláltad tovább bennem az erőt...”
Ady Endre

NEM LENNE KÖNNYŰ feladata annak, akinek az iskola fogalmát kellene meghatároznia. Szűkebb értelemben kétségtelenül valamilyen *épületet* értünk rajta, amelyben szakképzett emberek a jövő nemzedék nevelésének társadalmi feladatát látják el több-kevesebb sikerrel. Hozzátehetjük azt is, hogy régebben a főbejáratnál márványtáblán örökítették meg megrendelőinek és építőinek a nevét. Ma ettől eltekintünk, mert senki sem szereti, ha kudarcait nevével együtt adják át a „hálás utókornak”. Tágabban *társadalmi szervezet* minden iskola, amely akkor teljesíti helyesen funkcióját, ha a falai közé kerülő fiatalok többet tudnak, és társadalmilag helyesebben viselkednek, amikor kilépnek (output), mint amennyit tudtak, s ahogy viselkedtek beíratkozásukkor (input). Bármily szakszerű legyen is az ilyen meghatározás, jogos hiányérzetet hagy maga után, mert számunkra az iskolát *tanárai és diákjai* töltik meg eleven élettel, tőlük pedig nehéz lenne elszakítani azokat a *tevékenységeket*, amelyek nélkül a tudás és a viselkedés alakítása elképzelhetetlen lenne. Ez az iskola életünk *első munkahelye*, éppen ezért érthető, hogy egyszerre vonz és taszít, kellemes és kellemetlen emlékek egyaránt fűződnek hozzá. Hiányzik, ha szünet van, terhes valahányszor, ha nincs szünet. Elméletileg örül, ha egész napját benne töltheti a diák, gyakorlatilag viszont azt szereti legjobban, ha egész napját falain kívül lehet töltenie.

Gyermekeink az emberi kapcsolatok forradalmát ebben a társadalmi szervezetben élik át élményszerűen, ami többek között azt is jelenti, hogy számukra:

- a) normális esetben ez a forradalom nem is forradalom, hanem egyszerűen a *jelen valósága*;
- b) de *ellentmondásos* valósága, mert az iskola gyakorlata nem mindig és nem mindenben esik egybe a családdal és a társadalmi környezetével;
- c) sőt a *tömegkommunikáció* sem mindig azt a modellt mutatja be nekik követendőnek, amely a szocialista eszményt valósítja meg.

Az iskola tényezőit egyöntetűen jellemzi, hogy a múltból a mában haladnak a jövő felé. Érvényes ez az *intézményre*, amely hagyományai nélkül gyökértelenné válik; a *diákokra*, akiket iskola előtti életük ismerete nélkül megérteni semmiképp sem lehet; a *nevelőtestületre*, amely akarva-akaratlanul élvezi elődeinek jó hírét, vagy teherként hordozza környezetével elrontott kapcsolatát.

Ebben a kapcsolatban tények és hiedelmek, ismeretek és babonák együtt játszanak szerepet. Leglényegesebb közöttük az iskola lehetőségeinek reális vagy illuzionista megítélése. Az utóbbi években torz szemlélet bontakozott ki, amely az iskola *nevelési mindenhatóságát* kezdte hirdetni, szerinte

- a) a gyermek nevelése *kizárólag* az iskola feladata, holott a családi élet nevelési feladatait egyetlen intézmény sem veheti magára teljes értékűen, még a legjobb nevelőotthon is úgy viszonylik a közepes családdhoz, mint a pótkávé az igazi kávéhoz;
- b) sajátos ellentmondással a mindenhatóság hangoztatásával egyidejűleg minden eszközzel korlátozni kívánja az iskola lehetőségeit: tiltakozik, ha fegyelmez, panaszt tesz, ha osztályoz;

c) különösen, ha státusa ezt lehetővé teszi, s ezzel minden iskolai követelményt *jellazít*, tehát társadalmi kárt okoz.

Analógiával az emberek egészségéért kizárólagos felelősséget lehetne hárítani a kórházakra, a közbiztonság színvonalát pedig egyértelműen a bíróságokon lehetne számon kérnünk. Az intézményekre is érvényes a kapcsolatok alaptörvénye, amely szerint *minden kapcsolat kölcsönhatás*. Csak a börtönben vagy az internáló táborokban képzelhető el, hogy az emberekre egyszerűen rákényszeríthessünk valamilyen viselkedési formát. Voltak ilyen jellegű kísérletek az iskolákban is, az eredmény azonban helyhez és időhöz kötötten idomításként jelentkezett, s nem az emberek viselkedési módjának megváltozásában. Más kérdés, hogy egyesek metafizikus gondolkodása ebből azt a következtetést vonta le, hogy minden követelés helytelen. Az iskola önmagával, társadalmi funkciójával kerül ellentétbe, ha lemond

a) a tudás és viselkedés követelményeinek megfogalmazásáról;

b) a követelmények megköveteléséről;

c) megtartásuk megdicsézéséről, megsértésük büntetéséről.

Az iskola legnagyobb társadalmi értékét éppen az képviseli, hogy a gyermeket erőpróbák elé állítja, s ezzel *küzdőképessé* teszi. Az élet más területeitől eltérően azonban minden segítséget meg is ad ahhoz, hogy az erőpróbákon minden gyermek megállhassa a helyét. Ilyen minden segítség

a) az új ismeretek megmagyarázása, megértése. A jó pedagógus sohasem halad tovább, míg meg nem győződött arról, hogy az előző ismereteket már minden tanítványa érti. Nem mondja sohasem, hogy „miért nem figyeltél, én semmit sem mondok kétszer”. Makarenskótól tudjuk, ha kell, ezerszer is el kell mondani ugyanazt, míg végül mindannyian értik;

b) a gyakorlás, amelyet a pedagógus értékel, de nem osztályoz, mert az osztályozás megszünteti a gyakorlási jelleget;

c) szükség esetén a korrepetálás;

d) esetleg a korrekció;

e) a lényeges ismeretek állandó ismétlése, hogy azok szilárdan, tartósan rögződjenek a fejekben.

A segítség sajátos formáit találjuk a napközi otthonban és a tanulószobákban, ha bennük valóban tartalmas pedagógiai munka folyik, s nem egyszerűsödik gyermekfelügyeletté. Széles skálán helyezkednek el az iskola feladatai, különösen, ha megfontoljuk, hogy azok nem szorítkoznak kizárólag a tanítási órákra. Kijelenthetjük, hogy a pedagógusok többsége mégsem ezekbe fárad bele, hanem a nevelés elé állított mesterséges gátak leküzdésébe, esetenként óvatos megkerülésébe, és nem az iskolai tevékenységek riasztják őket; hanem az a *gyakran elvtelen drukkerszemlélet*, amely meggondolatlanul ontja rájuk a feladatokat, amelyek épp a neveléstől vonják el idejüket és energiájukat.

Természetesen azoknak sem adhatunk igazat, akik e torz szemlélet ellenhatására az iskola *tehetetlenségét* hirdetik. Képviselői a helyzetre hivatkoznak, ezer okot, illetve inkább ürügyet találnak, hogy minden törekvés feleslegességét bizonyítsák. Ők nem azért tárják fel nehézségeinket és hibáinkat, hogy leküzdjük, korrigáljuk őket. Újabb és újabb bizonyítékokat látnak bennük fizikai és szellemi kényelmük aláátmasztására. Feladatunk, hogy *realistán* számoljunk minden tényezővel. Mindenekelőtt azzal, hogy iskoláinkban *átlagpedagógusok nevelik átlagszülők átlaggyermkeiket*. Egy kicsit úgy szükséges megközelítenünk a problémát, ahogy Bajcsy-Zsilinszky Endre foglalt állást a kitűnőek iskolájával kapcsolatban. Rámutatott, hogy a többség az átlag. Óvakodni kell attól, hogy a tehetséggondozást az átlag rovására tervezzük, ahogy az élsportolókat sem szabad a tömegsport kárára nevelnünk.

Az ISKOLÁBAN ÉLI a gyermek tartalmas, vagy ellenkezőleg, tartalmatlan jelenét. Kapcsolataiban jelentős, hogy sokrétűek. Ez teszi lehetővé, hogy egyszerre

élhesse át, valamiben *felülmúlja* társait, és valamikben társai *sokkal* különbek nála. Kialakíthatja szerénységgel társult öntudatát, korlátok közé szoríthatja „kivagyiságát” (Veres Péter). Ez a sokrétűség hihetetlen kincs a nevelés szempontjából. Nem véletlen ezért, hogy a homogenitás (azonos képességűek együtt) és a heterogenitás (különböző képességűek együtt nevelése) pedagógiánk egyik ismételtén visszatérő vitakérdése. Minden vitakozó egyetért abban, hogy a homogenitás felgyorsítja a tehetség fejlődését, de ezzel együtt könnyen hamis öntudatot bontakoztat ki a tanulóknál, akik aligha értik meg Veres Péternek azt az állítását, amely szerint a legnagyobb tévedések közé sorolhatjuk azt a nézetet, hogy többet ér ezer sort leírni, mint ezer barázdát felszántani.

A „kitűnők iskolájára” vonatkozó törekvéseket jól foglalja össze Juhász Gyula „Uralkodó eszmék a második világháborús Magyarországon” c. írásában (Új Írás 1982:1–2.). Ötven angol nyelvű tanulmány elemzésével állapíthatta meg Deposito, D.: Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping (Review of Educational Research 1973:2. p. 163–179.) c. munkája, hogy a heterogén csoportok az egészségesebbek. Természetesebb, ha az *általánosán képző* iskolákban együtt tanulnak azok, akik más-más tárgyakból nyújtanak átlagon feletti teljesítményeket. A lángész korai felfedezése egyébként is az egyik legkockázatosabb megállapítás, sok kudarc és csatlódás forrása lehet. Természetesen helyes, ha a tanulók bizonyítványai elárulják, ki a legjobb matematikus két bal kézzel és két bal lábbal, és ki a legjobb sportoló, aki fejfájással, gyötrelmmel birkózik, ha elméleti feladat megoldását várják tőle.

Iskoláink egyértelműen és csekély kivétellel *heterogének*. Kivételek: az operaház, a balettintézet, a rádió énekkarának iskolái és néhány kísérleti sportiskola. A tulajdonságok sajátos jellemzője azonban, hogy mihelyt átlépik saját mértéküket, ellentétükbe csapnak át. Így fordulhat elő, hogy az a homogenitás, amely – mint látjuk –, az eredményes nevelés egyik feltétele, nálunk egyik gátjává lép elő. Ezt az ellentmondást csak pedagógiai valóságunk elemzésével oldhatjuk fel. Így kapunk hű képet arról, hogy heterogén osztályaink *létszáma* már-már irreálisan magas (vannak 30, 40, sőt 40 feletti tanulócsoporthok!), a különbségek *szélső értékei* pedig igen messze esnek egymástól. Olyan osztályokban, amelyekben magas létszámmal együtt ülnek a padokban a még majdnem értelmi fogyatékosok és a kiemelkedő képességűek (szándékkal nem használtuk a tehetséges jelzőt), az abortuszon átesettek és az otthon féltettei stb., végtelen nehézséget jelent a pedagógus számára a nevelés és oktatás egységes megszervezése. Növeli az akadályok számát a trösztök példáját követő nagy iskolák (körzetesítés, több iskola összevonása, községi iskolák megszüntetése) életre hívása, amelyeket könnyű volt ipari analógiára kialakítani, de végtelenül nehéz a trösztöket felbontó ipari példára újra normális méretűvé visszafejleszteni. Márpedig a nagy iskolákban személytelenné válnak tanárok, tanulók, kapcsolataik elgépiesednek. A nagy iskolák a filozófia nélküli egzisztencialista gyakorlat melegágyai, amelyekben élményszerűen élik át a gyermekek a sagani életmodellt, amely szerint „*a legtökéletesebb életforma az érzelem nélküli élet*”. Ráadásul ezekbe a betonerdőkbe a lakótelepek betondzsungeleiből érkeznek a tanuló tömegek, osztályfőnöki órákkal, őrsi gyűlésekkel eléggé reménytelen hiányait pótolni. Boldogok azok a tanárok, akik napjainkban is hagyományos méretű iskolákban és osztályokban taníthatnak, és boldogok azok a tanulók, akik megúszták az irányítás útvesztőit, és még ma is ilyenekben tanulhatnak. A nagy iskolák tanulói viszont eleve hátrányos helyzetűek, még akkor is, ha sajátosan ezt a helyzetet épp az iskola teremti meg számukra.

Az iskolák közül is kiemelt hely illeti meg az általános iskolákat, mert iskola-rendszerünk mai szerkezetében a legtöbb időt (8 évet) töltik falai között a gyermekek, mégpedig életük legfogékonyabb szakaszában. Sokkal nehezebb a középiskolák helyzete, amelyek a kamaszkort követő önállósodás forrpontján kapják meg a tanulókat, és négy, eléggé bonyolult szerkezetű tanév után már meg is válnak tőlük. Ter-

mészeten vannak iskolák, amelyek ezalatt is mély nyomokat hagynak a fejlődő személyiségekben. Hiba, ha valahol az általános iskola is két *egymástól független* (és nem egymásra épülő) szakaszra bomlik: alsó és felső tagozatra.

Makarenko szerint a nevelés egyik legfontosabb tényezője a gyermeki élet megszervezése. Jelenlegi gyakorlatunk mellé ilyen szempontból azonnal hiányjeleket tehetünk. Nem tipikus pl., hogy a *különböző életkorú* tanulók interakciói szabályozottak lennének. Nem vagyunk hívei semmilyen túlszabályozásnak, de a szabályozatlanság rendszerint anarchiába csap át. Arra még találunk példát, hogy az általános iskolák volt növendékei visszatérnek iskolájukba *ifjvezetökként*, arra már kevésbé, hogy a magasabb osztályúak aktív szerepet töltenének be fiatalabb társaik nevelésében. Jó alkalmat adnának erre a *megemlékezések*, amelyeket (évfordulókon, nemzeti, munkásmozgalmi ünnepeken) az alsóbb osztályokban felsősök tarthatnának meg. Szabályozatlanok az osztályok közti kapcsolatok is, pedig közösségről csak ott beszélhetünk, ahol a szervezeten (iskolán) belül az egyes szervezeti egységek (pl. osztályok, napközis csoportok, szakkörök, rajok) szervezett kapcsolatban vannak egymással.

A gyakorlatban jó példa erre az osztályok közti sportmérkőzések, vetélkedők szervezése. Régen erre adott alkalmat a dekorációs, faliújságverseny, de a tanulmányi és fegyelmi vetélkedés is. Helyes, ha minél több szál fűzi össze az egyes kis közösségeket, pl. kirándulásokkor, vagy társadalmi vagy mezőgazdasági munkán is.

Kissé konzervatív felvetésnek látszik, de szabályozatlan a *különböző életkorok* érintkezése is. Problémátlaná teszi a helyzetet, hogy a legtöbb iskola kétműszakos, alsósai és felsősei gyakran nem is látják egymást, rendezvényeik is más-más időpontban vannak. Nyilvánvaló, hogy ezt a megoldást az élet diktálja, de egy testület sem mondhat le teljesen a két műszak interakcióiról. Arról sem, hogy a diákok ne csak a tanévzáró értekezletek lélektelen névsorolvasásakor ismerjék meg kiemelkedő teljesítményeket nyújtó *iskolatársaikat*. Ennek a szónak újra meg kellene teremteni a tartalmát. Nyilvánvaló, hogy repedezni illik a köszöntés, a tiszteletadás formáit is anélkül, hogy visszasírnánk a régi gyakorlatot, amelyben alsós nem is tegezhetette felsős társát. A ma egyöntetű „szia” viszont nem egyértelmű megoldás.

A CSALÁD MELLETT az iskola az emberi kapcsolatok teremtésének, fenntartásának leghatékonyabb gyakorló területe a gyermekek számára. Az iskolában ugyancsak élményszerűen élhetik át a kapcsolatok legkülönbözőbb formáit. Ezek közül már láttuk a *különböző korosztályok* együttélését és együttműködését. Nem kevésbé jelentősek a többiek sem.

1. Megismerhetik *vezetők és vezetettek* kapcsolatát, amelyben olyan lényeges tulajdonságokat gyakorolhatnak, mint a tisztelet, az engedelmesség, saját vágyaik, szándékaik alárendelése a közösség akaratának. Alkalmuk nyílik a vezetési funkciók gyakorlására is. Ügyelni kell azonban arra, hogy a társadalmat aligha érheti nagyobb veszély, mintha parancsolási jogot ad olyanoknak, akik nem tanultak meg engedelmeskedni.

Az iskolában az igazgatóhoz rendszerint csak a kiváló tanulók jutnak el, és azok, akik ellen folyton panasz van. Meg lehet teremteni azonban a folyamatos kapcsolatok lehetőségét is, pl. óralátogatásokkor az igazgatónak legyenek szavai a tanulókhöz is. Közvetlenebb kapcsolat jön létre a tanulók és osztályfőnökük, tanáraik között. Gyakorlásul szolgál, ha *különböző* (hetes stb.), köztük gyermekvezetői (pl. örsvezető) megbízatásokat kapnak.

2. Állandó a *felnőttek és gyermekek* kapcsolata. Ezt ne szűkítsük a tanár-diák, szülő-gyermek viszonyokra. Ünnepeikre ők hívják meg a felnőtt vendégeket, ők készítenek helytörténeti kutatásaik során velük interjúkat, rendezvényeiken ők fogadják vendégeiket stb.

3. A koedukáció lehetőséget teremt *különböző neműek* együttműködésének gyakorlására. Az iskolában tanulhatják meg a nemi szerepeknek megfelelő viselkedést a gyermekek, ha a pedagógusok gondot fordítanak az udvariasság, a tapintat, a figyelmesség tulajdonságainak következetes gyakoroltatására.

Harcot kell indítani minden torz szemlélet terjedése ellen, pl. amely összetéveszti az izlésteleniséget a korszerűséggel. Meg kell értetnünk a tanulókkal, hogy az izlésteleniség a primitív emberek legősibb viselkedési formája. Megnyilvánulásai közé sorolhatjuk az agresszivitás egyes formáit is, amilyenek pl. a lányok bántalmazása. Az iskola nem lehet közömbös a gyermekek beszédstílusával szemben sem. Az útszéli beszéd nem illik a tudományok otthonához.

3. Valamikor azt hittük és hirdettük, hogy a szocialista iskolában ismeretlen fogalmakká válnak *a gyermekek anyagi helyzete* közötti különbségek, a szülők státusából fakadó előnyös vagy hátrányos helyzetek. Az élet ezeket sikeresen újra termelte, sőt új formáit is kialakította a közbeszóló szülők alakjában.

Nemes Dezső különböztetett meg egymástól két fogalmat. Beleszóláson a minden állampolgárt megillető véleménynyilvánítási jogot érti. Minden beleszóló tudja, hogy az ő véleménye egy csupán a lehetséges sokféle között, ezért azt az intézménynek mérlegelnie szükséges, de nem kell parancsnak tekintenie. Közbeszóláson az állandó és többnyire feleltlen beavatkozást értjük, amellyel olyanok fogalmaznak meg, pl. az iskolának feladatokat, akik sajátjaikat rendszeresen elfelejtik teljesíteni. A közbeszólók = hivatlan prókátorok. A beleszólók mindig azt is megvizsgálják: mit kell *nekik* tenniük az ügy, pl. saját gyermekük megrendszabályozása érdekében.

4. Megtalálhatjuk az iskolában a *különböző tartalmú, jellegű és intenzitású* érzelmi kapcsolatokat is, amilyenek a barátság, a szerelem, de az irigység, a gyűlölködés, az egészségtelen, túlfokozott rivalizálás stb. Ha az osztályfőnök nem figyel alakulásukra, akkor spontán módon jönnek létre (l. konfliktusok!).

Természetesen az iskolában élő gyermek nem veszti el *külső kapcsolatait* sem. Lehet, hogy valakinek a legjobb barátja más iskolába jár, ő maga iskolán kívüli sportegyesület tagja, szüleivel más társaságba tartozik (pl. azokkal járnak össze, akiknek ugyanott van a nyaralójuk, mint az övék). Sajátos, hogy ezen a területen a pszichológiai törvényszerűség negatív előjellel érvényesül. Szinte szabályos, hogy *a belső kapcsolatok a külsőkön átiszűrődve* fejtik ki hatásukat. Nem ismeretlen ezért még a kintről behozott előítélet sem, amely a nevelőtestület számára is előírja, kinek kivel lehet, illetve nem szabad barátkoznia; kit ki mellé szabad, illetve nem lehet ültetni.

Az iskolák évtizedek óta hősi erőfeszítést tesznek környezetük, így a szülők nevelésére. Ez a törekvés eddig csak látszateredményekhez vezetett, hisz a legérdekesebb szülők az iskolai rendezvényekre (szülői értekezletek, Szülők akadémiaja stb.) el sem jönnek. Fel kellene végre ismerni, hogy *társadalmi jelenségek* megváltoztatására, megszüntetésére a pedagógiai intézmény nem vállalkozhat. A legtökéletesebb közművelődési intézmény sem teremthet önmagában közművelődést. Nincs olyan hatásos pedagógiai „recept”, amelynek hatására minden szülő ideális, szocialista szülővé, gyermekeik szorgalmas, becsületes tanulókká válhatnak. Az iskolának Sziszifusz-szal a reménytelen feladatokat is vállalnia kell. Hinnie kell abban, hogy talán, egyszer a felgörgetett kő mégsem gurul vissza a hegytetőről. Ennek megvalósulása attól is függ, hogy törekvésében segítőkre (pl. tömegkommunikáció) vagy gátlókra talál-e. A sajtó, a tévé, a rádió legalább ugyanannyiszor hívja fel a szülőket kötelességeik teljesítésére, felelősségük vállalására, mint amilyen sűrűséggel most a pedagógusokhoz, az iskolákhoz szól hasonló szándékkal.

A gyermekkorban kialakuló emberi kapcsolatok szerepét, jelentőségét fokozza az a tény, hogy ezek nem szorítkoznak kizárólag emberek közötti kapcsolatokra. Bennük és általuk formálódik a fiatalok kötelesség- és felelősségtudata, nem utolsósorban egész emberi minősége: *műveltsége, világnézete, magatartása, erkölcsisége és jellege*. Az iskola önmagával kerülne antagonisztikus ellentétbe, ha ezeknek alakulásával szemben a közöny álláspontjára helyezkedne. Ha elfogadná a polgári liberalizmus elvét, amely szerint az a jó iskola, amelyben a gyermek azt csinálhatja, amit akar.

Ezt különösképpen kell most hangsúlyoznunk, amikor az *ötnapos munkahét* bevezetése lényeges változásokat teremt az iskolák és a gyermekek életében. Ezek a változások könnyen vezethetnek „a szabad idő veszélyeztetettségének állapotához”, mint ahogy erre Király István hívta fel a közvélemény figyelmét a parlamentben. Az iskola kizárólag azt tekintheti feladatának, hogy a gyermekeket képessé tegye arra, hogy

a) mindig azt akarják, amit társadalmilag helyes, erkölcsileg jó, esztétikailag szép akarniuk;

b) szabad idejüket tartalmasan, értelmesen tudják felhasználni, eltölteni;

c) pihenésük kultúrált pihenés, szórakozásuk kultúrált szórakozás, munkájuk pedig kreatív alkotás és ne hibagyűjtemény létrehozása legyen. Ne feledkezzünk meg ugyanis arról, hogy kreativitáson nem azt értjük, hogy valaki mindig mindent *másképp* csináljon, vagy éppen minden helyzetben *mást* cselekedjék. Helyesen akkor értelmezzük a fogalmat, ha felismerjük, hogy a kreatív ember mindig tökéletes megoldásokra törekszik, sohasem éri be tetszetős látszatokkal, mindig felismeri, hogy feladatát lehet jobban, igazabban, szebben is teljesítenie.

AZ ISKOLA ÉS A GYERMEKEK kapcsolatában is jelentős tényező az *idő*. Gyermekeink életidejük különböző részletét töltik az iskolában, az iskola nevelési határendszerében. A szélső értékek széjjelebb húzódnak az ötnapos munkahét bevezetésével, mert lesznek, akik a szabad szombatokat is az iskolában szeretnék tölteni, amint lesznek olyanok is, akik minden ürügyet felhasználnak, hogy kivonják magukat az iskola felügyelete alól. Egyesek az eddiginél is több, mások pedig lényegesen kevesebb időt fognak tölteni az iskolában, ahol pl. a klubosítás egyébként is megnehezít minden ellenőrzést.

Divergens folyamatnak lehetünk tanúi. Egyrésztől egyre jobban feledésbe merül az iskolának történetileg hagyományos törekvése, amellyel nevelésének hatékonyságát az *iskolán kívüli életre* is ki akarta terjeszteni. Ma már komikusan hatnak az olyan iskolai követelmények, amelyek nemrég a legtermészetesebbeknek hatottak:

- Fenszterezni (a házak földszinti ablakain bekukucskálni) nem szabad.
- Nyolc óra után tanuló csak szülei társaságában tartózkodhat utcán vagy nyilvános helyen.
- Tanuló moziba csak osztályfőnöki engedéllyel mehet.

Senki sem óhajtja ezeket visszaállítani, de azzal sem lehet egyetérteni, ha egyes fórumok (tévéműsorok, tánczenekarok dobosai stb.) minden szülői és iskolai követelmény elvetésére buzdítják a tanulókat. Azok, akik ma az iskola rendszabályait vetik el, holnap a társadalmi törvényeket és normákat is semmibe fogják venni. Társadalmi összefogással érvényt kell szerezni annak, ha az iskolában tilos szeszes italt fogyasztani, diáknak tilos ez az iskolán kívül is. Ha a rendszabályok tiltják a trágár, útszéli beszédet az iskolában, ne nézze el senki ezt az iskolán kívül sem. Ha az intézményben tilos dohányozni, törvénytörtés legyen ez az utcán is. A tömegkommunikáció és a mozgalom képviselői a törvények megtartására buzdítsák a fiatalokat, és társaik megnyerése érdekében ne deviáns törekvéseiket szolgálják ki elvtelenül. A társadalmi környezet támogassa, és ne támadja azokat az intézményeket és tanárait, amelyek még ma is *határozott követelményeket támasztanak* tudásban, viselkedésben a gyerekekkel szemben. Pedagógiánktól idegen a *félelemkeltés* módszere. Ez azonban nemcsak az ellenőrzéstől való félelmet jelenti, ezt ugyanis önmaga támasztja önmagának, aki kötelességeit nem teljesíti. Sokkal veszélyesebb közvetett formája, amikor a kirekesztés, a maradvány bélyegzés, a korszerűtlenség félelmét keltik egyesek a tanulóiban, ha azok nem hajlandók ízléstelenségeiket ízlési és viselkedési normákul elfogadni. A tömegkommunikáció pozitív és negatív szerepet egyaránt betölthet. Lehet a demokratizmus, de a diktatorikusság fóruma is, hiszen annak ad szót, akinek akar, attól vonhatja meg, aki nem ért egyet vele.

Vannak szociálpszichológusok, pl. J. P. Ruppert (Az iskolai és az osztályélet stílusai. In Pedagógiai szociálpszichológia. Szerk.: Pataki Ferenc), akik úgy látják, hogy nemcsak egyéneknek, de iskolai osztályoknak is sajátos viselkedési módjuk, stílusuk van. Ezek kialakulásában különböző tényezők játszanak szerepet, így:

- a) az iskola, az osztály nagysága (Örökké visszatérő probléma!);
- b) sajátos összetétele (pl. egy ipari településen Ózdon, bányatelepen Várpalotán, Komlón, mezőgazdasági területen pl. Kisteleken);
- c) a tanulók egyéni törekvései (mindegyik el is akarja-e sajátítani a művelődési anyagot, vagy csak tovább szeretne jutni);
- d) az iskola szelektálási lehetősége és eljárása (bukásmentesség a jegyek korrigálásával, vagy az anyag elsajátítása árán).

Az iskolai csoportokban is érvényesül a *csoportnyomás* törvényszerűsége, nem közömbös ezért, vajon egy vagy két központja van-e egy osztálynak. Milyen távolság van a formális (mozgalmi) és az informális (közvéleményt formáló) központja között? A csoportnyomás mindig a hangadó központtól indul el, és különböző eszköz-zel, pszichés erőszakkal kényszeríti a csoport tagjait engedelmességre. Egy újabb ellentmondás jön létre ezáltal a csoportokon belül. Vezetéregyéniségei a felnőttek ellen engedetlenségre *lázítanak*, hogy a legteljesebb engedelmességet követeljék önmaguk iránt. Sajátos, hogy cipollai törekvéseik csak ritkán ütköznek a Mariók ellenállásába. Ezért lenne lényeges, hogy a különböző útmutatók ellenére az osztályfőnöki órákon ne elvont etikai magaslaton vetődjenek fel a különböző erkölcsi kérdések, pl. a közösség, mindig arra kényszerüljön a csoport, hogy saját életével nézzen nyíltan szembe. Ne szociológiai szinten beszéljenek a kétközpontúságról, leplezzék le saját központjaikat és törekvéseiket. Newcomb találó megállapítása, hogy mindig azok a viselkedési minták, azok a kapcsolatformák *vonzóak* az emberek számára, amelyek emelik önérzetüket, önértéktudatukat, és csökkentik gátlásaikat. Sokkal magasabb hatásfokot lehetne elérni a nevelés gyakorlatában, ha a társadalmilag helyes viselkedési mintákhoz tapadnának ezek a tartalmak. A pedagógust arra figyelmezteti ez a törvényszerűség, hogy sohase kívánjon olyan viselkedést diákjaitól, amely társaik szemében

- a) stréberként, hízelgőként tüntetik fel őket;
- b) a konformizmus látszatát keltik;
- c) gyermekiségüket hangsúlyozza.

Az iskolák hatóképességét növeli vagy csökkenti a diákjai számára nyújtott élmények mennyisége és minősége. Közülük az egyik legnélkülözhetetlenebb az *odatartozás élménye*. Történelmünkben sok országos hírű intézményt ismerünk, amelyeknek Pannonhalmától Sárospatakiig, Soprontól Debrecenig közös jellemzőjük volt, hogy minden diájkjuk büszkén vallotta tanulójuknak önmagát. Rangot jelentett pápai vagy soproni diáknak lenni. Ma eléggé ritka az ilyen vagy ehhez hasonló érzés. Az iskolákat valamilyen *szürke hasonlóság* közelítette egymáshoz, mintha az 1972-es párt-határozat ezt a szürkeséget tette volna programmá, amikor kijelentette „szűnjenek meg az iskolák közötti lényeges különbségek”. Kétségtelen, hogy a szürke a legkényelmesebb szín, még a szennyeződés is nehezebben vehető észre rajta. De kétségtelen az is, hogy szürke iskolák kiváló tanulókat csak véletlenül nevelhetnek. Akkor, ha olyan tanulók kerülnek falai közé, akik semmiképp sem hagyják elszürkíteni magukat. Nem büszkeség azonban, ha a kiválók az iskola ellenére válnak azzá. Sokkal nagyobb gondot szűkséges éppen ezért az iskolák egyéni arculatának kialakítására és a nagy tanári egyéniségek kibontakozására fordítanunk. Az iskolának sohasem lehet feladata a *ma meglevő hibáinak bővítve újatermelése*. Történelmi hivatása, hogy

- a) közös társadalmi élmények szervezésével;
- b) diákcentrikus szemlélettel;
- c) vitákban kialakított határozott követelményekkel;
- d) érdekegyeztetésekkel;
- f) más csoportokhoz fűződő kapcsolataik erősítésével (vö.: Matouschek–Ružicka: Munkapszichológia Tank., Bp.)

valósítsa meg a programot: legyen minden magyar ember különb, mint amilyen apja volt.



BODOSI TAMÁSNÉ-DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

Az általános iskola első osztályába kerülő tanulók indulási hátrányának néhány összetevője

A vizsgálat megszervezése

Alapvető célkitűzésünk, hogy megközelítően reális képet adjunk a vizsgálatba bevont – iskolaelőkészítőt végzett – gyerekek felkészültségének néhány lényeges mutatójáról. Vizsgálódásunkat – véletlen kiválasztással – 16 iskolaelőkészítőn részt vett, 1974-ben született gyermek bevonásával végeztük, akik 1980. szeptember 1-ig betöltötték a hatodik életévüket. Átvettük dr. Nagy József: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5–6 évesek számára című művében közölt (MTA kutatócsoport, Bp., 1975.) mérési eljárásokat. A megadott tesztek segítségével vizsgáltuk a mintában szereplők írásmozgás-koordinációját, általános és relációs szókincsét, matematikai ismereteit (számlálás, mennyiségfogalom), következtető készségét és az „utánmondás” biztonságát. A hét vizsgálat mindegyike huszonnégy elemet tartalmazott – amelyet 100 százaléknak vettünk –, s az elért pontszám alapján számítottuk ki a teljesítményt százalékban. Azt szándékoztunk kimutatni, hogy az értelmi fejlettséget tükröző feladatokat milyen szinten képesek megoldani az iskolai előkészítésben részesültek.

A szülőktől (39 előkészítő foglalkozáson részt vett, 37 óvodába járt gyerek szüleitől) kérdőíven érdeklődtünk gyermekeik pszichés állapota s az önkiszolgálás szintje felől. Ezenkívül a következő kérdéseket tettük fel számukra: „Milyen gyakran szoktak a család felnőtt tagjai mesét mondani (olvasni) gyermekeiknek? Naponta általában mennyi időt tölt a családfő együtt gyermekével (beszélgetés, hancúrozás, játék stb.)? Hány képes- és meséskönyv van a lakásban? Milyen »iskolát« szeretnének gyermekeikkel elvégeztetni?” Az elmélet megállapításai és saját vizsgálataink alapján néhány lényeges következtetést kívánunk megfogalmazni, melyek érvényességi köre Kaposvár város iskolába kerülő tanulóira – a velük való foglalkozás módjaira, a jövőben megvalósítható elképzelésekre – terjed ki.

Az elmélet néhány lényeges kérdése

A pedagógiai, szociológiai vizsgálatok egyértelműen megfogalmazták, hogy az iskola ma még ki van szolgáltatva a környezeti tényezőknek, s csak pedagógiai eszközökkel nem lehet kompenzálni a közvetlen miliő hátrányos hatásait. „Az intézményes nevelésnek meg kell ismernie a környezet hatásmechanizmusát, tényezőit, várható változásait”; és e feltételeket realitásként kell kezelni. Empirikus kutatások fel-